

Maria Szczepska-Pustkowska
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz
Longina Strumska-Cylwik
Uniwersytet Gdański

Teoria wychowania państwowego Kazimierza Sośnickiego a dziecięce obywatelstwo

Zamysłem tekstu jest próba zrekonstruowania i zaktualizowania koncepcji wychowania państwowego Kazimierza Sośnickiego. Przedsięwzięcie wydaje się znaczące w kontekście wzrastającej roli państwa we współczesnej europejskiej rzeczywistości lęku migracyjnego. Punktem wyjścia podjętych analiz jest umocowanie koncepcji Sośnickiego w idei dwukierunkowej zależności między społecznymi relacjami a społecznie konstruowanymi etosami, z której wywiedziona została swoista partycypacyjna metodyka wychowania państwowego. Postrzegamy ją jako projekt stanowiący wychylenie w kierunku dziecięcego obywatelstwa, który daje możliwość czynienia porównań z Janusza Korczaka myśleniem o dziecięcym obywatelstwie.

Słowa kluczowe: pedagogika, dekonstrukcja-scalanie, dziecięce obywatelstwo, partycypacja, wolność-zniewolenie, wychowanie państwowe.

Próba rekonstrukcji, a tym bardziej próba aktualizowania, teorii wychowania państwowego Kazimierza Sośnickiego wydaje się zadaniem karkołomnym we współczesnym kontekście, który nazywać wypada czasem nakładających się przełomów i zwrotów. Z jednej strony bowiem jeszcze niedawno mieliśmy (i wciąż jeszcze mamy) do czynienia z neoliberalnym co do rodowodu procesem rozmontowywania państwa i zastępowania go strukturami ponadnarodowymi. Proces ten pozostawał w związku z tworzoną pracowicie siecią międzynarodowego prawa handlowego, które coraz mocniej regulowało zakres możliwości działania państwa nie tylko w obszarze gospodarki, ale także w sferze życia politycznego i społecznego. Następowало w związku z tym swoiste rozsumienie struktur społecznych: z jednej strony tworzyły się struktury ponadnarodowe, a z drugiej — wyeksponowaniu ulegała lokalność. Między nimi pozostawała natomiast pustoszejąca i zamierająca przestrzeń państwa. Nasilające się szczególnie u schyłku XX wieku gospodarcze mechanizmy globalizacyjne od początku trafiały na podatny grunt ideowy zasilany przez nieufność wobec państwa (w szczególności

państwa narodowego), towarzysząc ludziom od czasów drugiej wojny światowej. Świat uwierzył zatem w perspektywę skonstruowania ładu ponadpaństwowego, z gruntu bezpieczniejszego niż konkurujące i często skonfliktowane łady państwowe, i w bezkolizyjne przejście od modernistycznej polityki państwa nowożytnego do polityki postmodernizmu, którą charakteryzuje „rozproszenie, odniesienie polityki do wszystkich elementów życia ludzi, spadek znaczenia państw narodowych, upadek moralnych podstaw sprawowania władzy, kryzys, a nawet negacja państwa, nacisk na horyzontalne relacje społeczne, narastająca rola mikropolityki” (Rutkowiak i Szczepska-Pustkowska, 1995, s. 240).

Z drugiej strony – mamy do czynienia w ostatnich latach z poważnym kryzysem integracji i tendencjami separatystycznymi, zasilanymi ostatnio głównie przez falę migracyjną. Sprzyjają one renesansowi państwa, wzmacnianiu jego pozycji, a w jego ramach odradzaniu się dawnych i powstawaniu nowych etnocentryzmów. Państwa budują mury zarówno polityczne, jak i te realne, odgradzając się od innych, obcych, w szczególności zaś od tych, którzy migrują z biedniejszych rejonów świata. Wydaje się zatem, że wmurowaliśmy właśnie kamień węgielny pod „Elizjum”¹.

W tym kontekście podjęcie próby aktualizacji teorii wychowania państwowego może być traktowane jako co najmniej koniunkturalizm, a w najgorszym przypadku – jako legitymizowane historycznie zaproszenie polityki na grunt wychowania. Nic jednak bardziej mylnego, jeśli mówimy o koncepcji wychowania państwowego Sośnickiego, która ma charakter uniwersalny, zobiektywizowany i ponadideologiczny (Wołoszyn, 1998, s.160). Nie odnosi się ona zatem ani do konkretnego państwa, ani też do jego konkretnego rysunkunku ideologicznego i praktyk, ale dotyczy ogólnie rozumianej relacji wychowanie – polityka, która i dzisiaj przecież nie traci na aktualności, a wręcz domaga się aktualizacji. Trudno jest bowiem przyjąć już dzisiaj liberalny postulat apolityczności wychowania (czy wychowania apolitycznego), którego uporczywe podnoszenie Joanna Rutkowiak i Maria Szczepska-Pustkowska wiążą z nieodróżnianiem „upolitycznienia” od „polityczności” wychowania, z równoczesnym negatywnym waloryzowaniem tych kategorii (1995, s. 209). Tymczasem upolitycznienie jest, ich zdaniem, organizowaniem całokształtu procesu wychowania w oparciu o wybraną „racjonalność, prezentowaną jako obowiązująca i jedynie możliwa” (s. 210). Należy je traktować jako „wdrażanie i umacnianie w świadomości ludzi przeświadczenia o wyróżnionym znaczeniu jakiegoś sposobu ujmowania bytu społecznego, z podporządkowaniem jemu wszystkich elementów życia społecznego” (s. 237). Z kolei polityczność jest uniwersalnym wymiarem myślenia o wychowaniu wynikającym stąd, że „wychowanek [...] jest zawsze człowiekiem funkcjonującym w strukturach społecznych [...], a te z kolei działają w ramach określonych struktur organizacji władzy, zgodnie z regułami negocjowanymi przez ludzi” (s. 237).

W odniesieniu do tego rozróżnienia nic nie wskazuje na to, by teoria wychowania państwowego Sośnickiego była pomyślana jako instrument wdrażania takiej czy innej ideologii (narzędzie upolitycznienia wychowania). Stanowi raczej wyraz świadomości nieuchronnie politycznego charakteru wychowania, oryginalną

¹ Nawiązujemy nie tylko do mitologicznej krainy szczęśliwości, przeznaczonej dla dusz dobrych ludzi, ale przede wszystkim do tytułu filmu Neilla Blomkampa.

konceptualizację relacji między wychowaniem a polityką, która i dzisiaj jest przedmiotem namysłu badaczy. W nawiązaniu do niej wydaje się więc możliwe zakreślenie dwóch osi jej aktualizacji: pierwsza dotyczy istniejącego we współczesnych społeczeństwach (i w wychowaniu) napięcia między dezintegracją (rozsadzaniem) a scalaniem, druga natomiast – między zniewoleniem a wolnością. W ich planie chcemy ulokować tytułową problematykę dziecięcego obywatelstwa.

Od relacji społecznych do etosu i od etosu do relacji społecznych – podstawy koncepcji wychowania państwowego Sośnickiego w kontekście perspektyw jej aktualizowania

Wskazane wyżej osie aktualizacji koncepcji wychowania państwowego Sośnickiego są umocowane w skonstruowanym przez niego modelu dwukierunkowej zależności między relacjami społecznymi a społecznie konstruowanymi etosami. Jego istotą jest teza o tym, że relacje społeczne są regulowane przez społecznie wytwarzane etosy, a źródłem owych etosów są napięcia w relacjach między jednostką a grupą, które wzajemnie na siebie oddziałują: grupa stara się uregulować funkcjonowanie jednostki za pośrednictwem etosu grupowego, natomiast jednostka dąży do wyodrębnienia się z grupy, tworząc etos indywidualny, ale – przekraczając własną indywidualność – dostrzega w innych takich samych ludzi jak ona sama i, tym samym, uznaje etos ogólnoludzki. Ukształtowane w toku relacji społecznych etosy pełnią funkcję regulatorów ludzkiego aktywizmu. Bez względu na to, czy

etos jest nieświadomiony, czy tylko uświadomiony częściowo, czy też w całej pełni, zawsze stanowi on życiową siłę każdego zespołu ludzkiego. Nadaje on mu właściwy wygląd, porządkuje i formuje różnorakie treści życiowe, kierując je w jedno łozysko i w pewien bieg posiadający pewną trwałość i własną postać (Sośnicki, 1933, s. 66).

Etos ma w istocie charakter intelektualistyczny, ponieważ jest systemem zasad o charakterze norm i jako taki nie ustanawia „związków opartych na konieczności, ale na powinności [...] Normy stwierdzają co być powinno. [...] Zasady etosu są [...] takimi normami orzekającymi, jakie powinno być nasze postępowanie” (s. 66). Aktualizacja etosu dokonuje się jednak w konkretnej przestrzeni zachodzących na siebie wzajemnie zasięgów działania jednostek (zakresu ich działania) i zasięgów oddziaływania na nie innych (zakresu ich zależności) (s. 46). Jego zadaniem jest w tym kontekście regulowanie kształtujących się na ich przecięciach relacji społecznych, zarówno tych o charakterze kolizji, jak i tych o charakterze przyjaznym. Pierwsze wynikają stąd, że jednostka w swoim otoczeniu społecznym działa powodowana impulsem subiektywistycznym. Ten element „subiektywizmu [...] jest złączony z indywidualną osobowością ludzi tworzących społeczeństwo. Dzięki ich indywidualizmowi stosunki społeczne nie układają się między nimi bez tarć, lecz wywołują różnego rodzaju kolizje” (s. 48). Źródłem tych kolizji jest „niepełność skuteczności oddziaływania jednostek na innych” i „niezgodność kierunków i treści tego działania” (s. 48). (Niestety Sośnicki nie wyjaśnia, co jest

źródłem relacji o charakterze przyjaznym, do których zalicza wzajemną pomoc czy współdziałanie). Etos ma za zadanie określanie zasad regulujących przebieg i rozwiązanie kolizji, ale zawiera także „zasady, które regulują powstanie pozytywnej łączności między jednostkami” (s. 59). Jego funkcjonalność na poziomie podmiotowym jest jednak uzależniona od pełnego jego przeżycia, które nie wyczerpuje się na stronie intelektualnej, ale zawiera również elementy uczuciowe i wolę (stronę emocjonalną i dynamiczną). „Dopiero wtenczas zasada jest przeżyta w całej pełni, gdy się z nią łączy myśl, uczucie i woluntarne siły popychające do zrealizowania jej” (s. 62).

Przechodząc do charakterystyki pierwszej osi aktualizacji, czyli do opozycji rozsadzanie – scalanie, można za Sośnickim powtórzyć, że każda jednostka dąży zwykle do psychicznego wyodrębnienia się spod władztwa grupy, do której przynależy (s. 97). Ta tendencja jest szczególnie niebezpieczna dla grupy, ponieważ rozsadzanie jej organiczną spójność, sprzeciwiając się jej etosowi uniwersalistycznego ustosunkowywania się do jednostek, które się na nią składają. Uwieńczenie powodzeniem tego indywidualistycznego dążenia jednostek może jednak prowadzić do „uznawania w innych takiej samej natury ludzkiej, jaką w sobie przeżywamy” (s. 95), co – zdaniem Sośnickiego – stanowi moment przejścia od uznawania etosu grupowego, a w dalszej kolejności – etosu opartego na indywidualistycznej naturze osobnika, do czystego etosu ogólnoludzkiego (s. 99). Warunkiem powstania etosu ogólnoludzkiego jest, jak widać, wyodrębnienie się z grupy (jej rozsadzanie), a następnie scalenie – „przewycięzenie własnej indywidualności, polegające na tym, że mimo różnic dzielących nas od innych, potrafimy dojrzeć w nich także własną ludzką naturę” (s. 98).

Powstający w ten sposób etos ogólnoludzki dotyczy zasady ogólnego ustosunkowania się do innego człowieka, ma zatem charakter moralny i równocześnie uniwersalny, bo „moralność staje ponad interesami, zarówno jednostkowymi, jak i grupowymi, i obejmuje człowieka zawsze i wszędzie, we wszystkich jego stosunkach z innymi ludźmi, we wszystkich sytuacjach i momentach życia” (s. 99).

Odniesienie tej koncepcji do współczesnego kontekstu wskazuje na wciąż aktualną dynamikę balansowania się celów jednostkowych, grupowych i państwowych z etosem ogólnoludzkim (moralnym), co oznacza temperowanie interesów jednostek i grup przez uznanie uniwersalistycznie pojmowanej istoty człowieczeństwa. Nadrzędna rola etosu ogólnoludzkiego wynika stąd, jak sądzi Sośnicki, że etos moralny „miesza się nam do wszystkich niemal naszych poczynań w stosunku do innych ludzi i zjawia się jako czynnik kontrolujący prawie wszystkie rodzaje etosów” (s. 184). Dlatego etosy grupowe i państwowe dążą do uzgodnienia się z etosem moralnym: albo mu się całkowicie podporządkowują (państwa religijne i teokratyczne), albo też czynią na jego rzecz ustępstwa lub też starają się wyrugować etos moralny (s. 184-187).

Dругa z wymienionych osi dotyczy opozycji między zniewoleniem a wolnością, podobnie jak pierwsza jest umocowana w koncepcji relacji społecznych, lecz tym razem idzie o to, że regulujący je czynnik subiektywny przydaje im elementu wolności. Ten element „subiektywizmu i wolności jest złączony z indywidualną osobowością ludzi tworzących społeczeństwo” (s. 48). Człowiek bowiem „nie poddaje się bez reszty wpływowi innych, ale przekształca go i urabia go na swój sposób, albo też z różnych złożonych oddziaływań wybiera takie, które odpowiadają jego wewnętrznej strukturze” (s. 48). W jego działaniach przejawia się zatem pierwiastek wolności. Jednak, gdy mowa o powstałym i scalonym już etosie i jego zasadach, które mają

charakter norm, orzekających o tym, jak należy postępować, Sośnicki „przywołuje [...] czysto formalny, kantowski, idealny świat obowiązku, któremu przeciwstawia realny świat rządzony prawem konieczności. Przywołuje świat obowiązku, rządzony prawem powinności” (Kamiński, 2014, s. 134). Wolność jest zatem rozumiana jako przyjęta rozumowo powinność.

Najlepszych perspektyw dla wolności Sośnicki upatruje w etosie państwa liberalnego, jako najbardziej optymalnym z punktu widzenia swobody jednostek i grup. Jego cechą ma być umożliwienie „rozwoju innym etosom [...], którymi oczywiście będzie można kierować, ale też czerpać z nich impulsy do rozwoju własnego” (Kamiński, 2014, s. 138). Charakterystyczne dla państwa liberalnego starcia między etosami sprzyjają zwiększeniu dynamiki treści życia: ich większemu nieuporządkowaniu, zróżnicowaniu, zawsze jednak owa dynamika opiera się na inwencji i kreatywności jednostek i grup społecznych, warunkowanej swobodą ich aktywności (Gajda, 2006). Inaczej jest w przypadku etosu państwa autorytarnego, zogniskowanego na ciasnym przywiązaniu do własnej grupy żyjącej w obrębie pewnych granic i przeciwstawianiu się wszystkim innym grupom, dążącym do „supremacji fetyszyzowanych wartości nad jednostką, a wreszcie do zniewolenia człowieka w imię celów, w których stanowieniu nie bierze on udziału” (Jakubiak, 1998, s. 70).

Jak widać, w koncepcji Sośnickiego wolność lub jej ograniczenie nie tkwi w etosie państwowym jako takim, ale w konkretnym etosie państwowym i jego zasadach oraz treściach. Ten sposób ujęcia relacji wolność – zniewolenie stanowi ważną wskazówkę dla współczesnego namysłu nad kwestią wychowania realizującego się w konkretnym porządku politycznym.

Wskazane osie aktualizacji wymagają jeszcze dopełnienia pytaniem o język wypowiedzi Sośnickiego, o retorykę jego koncepcji wychowania państwowego i perspektywę aktualizacji wykorzystywanych kategorii pojęciowych. Jest ono pytaniem o to, czy „modernistyczne kategorie [...] są w ogóle adekwatne dla opisu współczesnej problematyki edukacyjno-politycznej” (Rutkowiak i Szczepska-Pustkowska, 1995, s. 240).

Język wypowiedzi o wychowaniu państwowym

Problematykę języka opisu teorii wychowania państwowego Sośnickiego będziemy analizować w planie wskazanych wyżej osi aktualizacji, z których pierwsza dotyczy napięcia między dezintegracją (rozsadzaniem) a scalaniem.

Pierwszy z biegunów tej opozycji jest na poziomie wychowania opisywany przez Sośnickiego jako *wielorakość* i *rozbieżność celów wychowania* oraz *chaos edukacyjny*. Wykorzystywane dla ich charakterystyki kategorie (*rozbieżne*, *rozbite*, *rozdrobnione*, *odmienne*, *niezgodne*, *różnorakie*, *różne*) pozwalają mu na zdiagnozowanie stanu ówczesnej teorii i praktyki wychowania jako konsekwencji rozsadzania dominującego przeświadczenia o tym, że jest możliwe wypracowanie jednego celu i ideału, wspólnego dla wszystkich ludzi (1933, s. 41). Sośnicki z jednej strony waloryzuje ten stan negatywnie (*bezdroża*, *zanik*, *brak*), z drugiej jednak ceni dokonany wysiłek interpretacyjny, ponieważ dzięki niemu „we współczesnej pedagogice znika [...] wysoki ideał, który wszystko sobą obejmuje i żąda od każdego, by się do niego przybliżył i urabiał według jego wzoru. Zarzuca ona myśl o unifikującym wychowaniu, stosowanym do różnych ludzi” (s. 42).

Drugi z biegunów wskazanej opozycji dotyczy z kolei tendencji do scalania, opisywanej jako: *wspólna właściwość celów wychowania i wspólna zasada pracy szkoły*. Tu wykorzystywane są kategorie: *busola, wzorzec, wzór, jednolitość, wspólność*, dzięki którym możliwe jest scharakteryzowanie nowego kierunku w pedagogice, postulującego

by obok różnorodności, ustalić w wychowaniu taką wspólną charakterystyczną właściwość różnych jego celów, która by potrafiła rozbieżne typy ludzkie połączyć z sobą wspólnymi węzłami. Zamiast pojęcia „jednego wychowania dla wszystkich”, zjawia się pojęcie »różnego wychowania« posiadającego jakąś jedną wspólną zasadniczą cechę (s. 42).

Jak widać, nie idzie tu o ujednoczenie celów i praktyk, ale o znalezienie nici wiążącej różnorodność.

Obydwa bieguny charakteryzowanej opozycji układają się zgodnie z odwiecznym napięciem między jednostkowym a społecznym sensem wychowania. Pierwszy jest wzmocniony przez serpentynę rzeczywistości życia, która „tworzy zbyt wiele rozwidleń na swoich zakrętach, aby skutecznie można było przeciwstawić temu odrywaniu się różnych, bardziej szczegółowych i w bardziej konkretną treść zaopatrzonych celów od ogólnikowego celu wyrażanego w zasadniczym hasle” (s. 21-22). Drugi natomiast wynika stąd, że ludzie żyją w różnych *zespołach współżycia*, które „powstają [...] i kształtują się dzięki różnym czynnikom natury etnicznej, geograficznej, gospodarczej, historycznej lub kulturalnej” (s. 94), i które wytwarzają różne mechanizmy *uzdatniające* jednostki do funkcjonowania w ich obrębie. W kontekście owego napięcia jednostka jest przez Sośnickiego opisywana jako wyposażona w *rysy egotyczne, indywidualny pęd życiowy*, jak też jako zdolna do *wspólnych przeżyć psychicznych, wyznawania wspólnych wartości*, natomiast społeczność *przeciwstawia się indywidualności, sprawuje władztwo nad jednostką*, jak też pełni funkcje *organizujące, regulujące, chroniące przed samowolą i gwałtem, uwalniające od niebezpieczeństwa*. Ścieranie się tych dwóch żywiołów doprowadziło do tego, że we współczesnej Sośnickiemu pedagogice „wyłoniła się najpierw wielorakość i rozbieżność celów wychowania i [...] równocześnie zjawiała się tendencja do scalania tych rozbieżnych celów w imię interesu społecznego” (s. 44). Reprezentantem tendencji scalającej ma być etos państwowy, który pełni rolę nici wiążącej zróżnicowane cele indywidualne i grupowe.

Druga z osi aktualizacji teorii wychowania państwowego Sośnickiego dotyczy napięcia między zniewoleniem a wolnością. Podobnie jak w przypadku pierwszej osi aktualizacji kluczowa jest dla niej kwestia relacji społeczność – jednostka, realizowana przez unifikującą *versus* wyzwalającą funkcję wychowania². Dla pierwszej z nich bazowa jest idea *łagodnego urabiania* w duchu uspołeczniania człowieka, przystosowania go do życia społecznego, ale zgodnie z zasadą poszanowania godności ludzkiej. Unifikująca funkcja wychowania,

² Ze względu na indywidualistyczny pierwiastek w wychowaniu, zdaniem Sośnickiego, mamy do czynienia z celami wychowania, które są niezwykle złożone i w swojej naturze niejednorodne, wielowymiarowe, nierzadko rozbieżne („Tak jak nie istnieje wśród ludzi jakiś jeden typ wspólny, tak nie ma wspólnego ideału wychowawczego” (1933, s. 24)). Stąd nie jest możliwe utworzenie pedagogiki, która wyznaczałaby wychowaniu jednolity, narzucony z góry cel/ideał wychowawczy. Zadaniem wychowawcy nie powinno być zatem urabianie wychowanka, a jedynie dopomaganie mu w jego rozwoju, w odnajdowaniu samego siebie w uzgodnieniu z innymi.

osadzona w idei etosu i wychowania państwowego pełni w tym kontekście rolę *busoli* dla nowych kierunków wychowania, które eksponując ponad miarę jednostkę, „weszły na zupełne bezdroża” (s. 13); *nowej drogi*, która pozwala powiązać wielorakie ludzkie interesy i zapatrywania. Dla ich opisu Sośnicki używa wyrażen: *scalanie, zespalanie, wspólny łącznik, wspólny typ, społeczna jednolitość, społeczny charakter, uspołecznianie*. Dla drugiej z osi konstytutywna jest natomiast myśl *różnicowa*, zorientowana na „zagadnienia charakterologiczne i typologiczne, [...] indywidualne życie psychiczne człowieka i jego indywidualne wyrażanie się na zewnątrz” (s. 22). Powstające w jej kontekście praktyki wychowawcze muszą – jak pisze Sośnicki – „być [...] wolne [...] Dziecko ma swoje prawa, których wychowawcom nie wolno naruszać” (s. 22-23). Efektem ubocznym jest jednak to, że „każda z nich, bezpośrednio lub pośrednio, w sposób jawny lub ukryty, wysuwa jednocześnie wiele celów wychowania, które często są od siebie niezależne, a czasem nawet ze sobą niezgodne” (s. 13-14). Wszystkie one odsyłają bowiem do jednostki i tego, co ją różni od innych, czego efektem ma być niewspółmierność i chaos celów wychowania i praktyk edukacyjnych. Sośnicki dla ich wyrażenia używa kategorii: *wielość, różnice, indywidualizm, własne prawa, swoboda wyżycia się, wewnętrzne prawa rozwojowe, wyzwalenie, wolność*.

Owe napięcia między zniewoleniem a wolnością kreują dwa modele państwa i realizowanych przez nie praktyk wychowawczych: państwa o nachyleniu autokratycznym, których etos „wyraża się w zaniku indywidualności obywateli państwa, którzy przestają być sobą, a stają się atomami, poruszonymi mechanicznie przez zewnętrzne względem nich siły, które wyznaczają im ich miejsce i ich rolę w bryle państwa” (s. 189) i państwa o charakterze liberalnym, które – jak pisze Sośnicki – pozwalają obywatelom spełniać się i rozwijać, ale równocześnie pozostawać w przyjaznych stosunkach z innymi ludźmi, współdziałać z nimi i ich wspierać (s. 190-191).

W wychowaniu państwowym idzie o uzgodnienie pierwiastka indywidualnego i społecznego w taki sposób, by drogowskazem dla celów wychowania nie była „dowolność rozwojowa, ale rozwinięcie leżących w jednostce sił indywidualnych, dla pożytku ogólnego” (s. 20). Jest to jednak możliwe tylko wówczas, gdy w wychowaniu obecne są *wspólne węzły*, gdzie *wspólne* wyraża przynależność indywidualium do innych, łączność z innymi, współzależność od innych. Cel wychowania ma zatem charakter ponadjednostkowy, jest dzielony z innymi ludźmi, a nie od nich oderwany. Podobnie słowo *węzeł*, kojarzone czasem ze spleśnieniem, zniewoleniem, ubezwłasnowolnieniem, zostaje tu pozbawione swego pejoratywnego zabarwienia i nabiera znaczenia spajającego i wyzwalającego z egoizmów, ponieważ zespała, jednoczy, jest *łącznikiem* między jednostkami.

Środki językowe, wykorzystywane przez Sośnickiego, służą jednemu celowi, wzmocnieniu uzasadnienia sformułowanej przez niego odpowiedzi na pytanie o to, „dla jakiego powodzenia mamy wychowywać? – czy dla powodzenia na terenie [...] bytu społecznego, lub własnego życia wewnętrznego”? Podjęte zaś przez niego analizy lokują się na tle ścierania się orientacji socjalnych i liberalnych, społecznych i indywidualistycznych, które Sośnicki stara się uzgodnić. Używane przez niego kategorie mają bezsprzecznie charakter modernistyczny, jednak równie bezsprzeczna jest ich przydatność dla analizy ponadczasowych napięć między wychowaniem a polityką.

Ostatnim pytaniem, które chcemy postawić, jest pytanie o miejsce dziecka jako obywatela³ w koncepcji wychowania państwowego. Dziecka, które Sośnicki opisuje przy pomocy określeń: *niewielkie, niezdolne, niedoświadczone*.

Obywatel(stwo): przynależność, prawa, obowiązki i partycypacja

Niezwykle trudne jest jednoznacznie określenie tego, czym jest obywatelstwo. Już za czasów Sośnickiego przestano je wiązać jedynie z członkostwem w państwie, a obecnie mówi się o obywatelstwie w kontekście zarówno struktur ponadpaństwowych, jak i wewnątrzpaństwowych. Jego zakresy znaczeniowe nieustannie zatem ewoluują, obejmując coraz więcej elementów składowych. Można jednak powiedzieć, że zmiana w ujęciu problematyki obywatelstwa wiedzie od eksponowania komponentu powinności ku akcentowaniu komponentu uprawnień i – na koniec – uczestnictwa.

Przyjmując perspektywę wypracowaną przez Jürgena Habermasa, obywatelstwo (ang.: *citizenship*; franc.: *citoyenneté*; niem.: *Staatsbürgerschaft*) uważa się za trwałą więź łączącą jednostkę z państwem, objawiającą się w wymiarze formalnym – jako przynależność państwowa i w wymiarze materialnym – jako status pełnego i wspólnego z innymi jednostkami udziału w prawach i obowiązkach określanych przez porządek prawny danego państwa (1993, s. 12-13). Owa płaszczyzna praw i obowiązków pozwala na określenie statusu obywatela (Trzeciński, 2006, s. 13), którego fundamentalnym i rzeczywistym wymiarem jest możliwość partycypacji w sprawach publicznych. W ten sposób postrzega obywatelstwo Thomas H. Marshall, który powiada, że przynależność, prawa i obowiązki obywatelskie oraz partycypacja/uczestnictwo stanowią trzy kluczowe wymiary, które tworzą formalno-strukturalną ramę definicyjną współczesnej kategorii obywatelstwa (2010, s. 134-135). Uwaga Marshalla koncentruje się na prawach, które analizuje w kontekście trzech zasadniczych komponentów, konstytuujących obywatelstwo: cywilnego (*civil citizenship*), politycznego (*political citizenship*) i socjalnego (*social citizenship*). Składnik cywilny obywatelstwa tworzą prawa niezbędne dla wolności osobistej jednostki, jej wolności wypowiedzi, myśli, wyznania itp. Polityczny składnik obywatelstwa wyznacza prawo jednostki do udziału w sprawowaniu władzy politycznej (tak w roli wyborcy, jak i sprawującego rządu). Składnik socjalny obejmuje natomiast uprawnienia przynależne jednostce, dotyczące jej udziału w podziale rezultatów działalności gospodarczej, prawo do zabezpieczenia społecznego, jak również gwarancję pełnego współuczestnictwa w dziedzictwie kulturowym i społecznym (2010, s. 134-137).

Marshallowska klasyfikacja praw obywatelskich dopełniana jest dziś chętnie o tzw. „trójgeneracyjną typologię” Karela Vasaka. Wyodrębnione przez niego dwie pierwsze generacje praw odpowiadają wskazanym wyżej trzem członom typologii Marshalla. Natomiast trzecią generację tworzą nowatorsko ujęte prawa ekologiczne, prawa do powszechnego korzystania z najnowszych osiągnięć cywilizacyjnych, prawa narodów do samostanowienia oraz prawa mniejszości etnicznych, językowych i religijnych w państwie. Te ostatnie bywają

³ Ze względu na to, że obywatelstwo może odnosić się do struktur innych niż państwo, Sośnicki nie mówi o wychowaniu obywatelskim, ale o wychowaniu państwowym.

jednak lokowane także w obrębie tzw. „czwartej generacji praw”, w stosunku do której używa się miana „wolności i praw człowieka i obywatela” (Vasak, 1977; Trzciniński, 2006, s. 16).

Uwzględniając aspekt podmiotowy takiego ujęcia, obywatelstwo postrzega się jako status i rolę jednostki (jako pełnego i równego innym członka zbiorowości) oparte na prawach, obowiązkach i partycypacji. Wskazane określenie tego terminu jest na tyle ogólne, że pozwala przypisywać obywatelskość wszystkim, którzy posiadają formalnoprawny status obywatela danej wspólnoty (Marshall, 2010, s. 135-153), a więc także dzieciom.

W świetle powyższych uwag, dziecięce obywatelstwo w wymiarze formalno-prawnym można ująć jako wspólne dla wszystkich dzieci uprawnienia i prawa cywilne, polityczne i socjalne/ekonomiczne, na straży których stoją określone instytucje (Hart, 1992, s. 5-9). W wymiarze podmiotowym oznacza ono jednak coś więcej niż jedynie przyznane dzieciom prawa (nie zawsze zresztą potwierdzane praktyką społeczną). Jest ono postrzegane przede wszystkim jako społeczna obecność dzieci, ich partycypacja w życiu społeczno-politycznym, ekonomicznym, kulturowym itp. Ta jednak wymaga uznania ich świata, poszanowania ich poglądów i dziecięcego punktu widzenia. Dlatego też w kategorii tej mieści się nie tylko wskazana na wstępie wspólnota (praw), lecz także różnicowanie wynikające z odmienności i specyfiki dzieciństwa.

Od przygotowania dziecka do obywatelstwa do dziecięcego obywatelstwa

W ujęciu Sośnickiego

termin „obywatel” ma dwojakie znaczenie: czasami chcemy określić nim tylko pewien stan prawny, mianowicie ten, że ktoś podlega pewnemu określönemu państwu i że prawa tego państwa mają do niego zastosowanie. Kiedy indziej zaś idzie nam o to, że ktoś posiada cnoty, cenione nie tylko przez państwo, ale przez społeczeństwo (1933, s. 192-193).

Mówiąc o obywatelstwie w kontekście etosu państwowego, Autor akcentuje to drugie rozumienie obywatelstwa, w którym człowiek mocą posiadanych/uksztalowanych cnot wypełnia (rozumiany za Kantem) imperatyw powinności wobec państwa, do którego przynależy. Ten zaś sposób rozumienia obywatelstwa wyklucza z niego dziecko ze względu na jego niedorosłość, niegotowość, potencjalność jako przyszłego dorosłego. Sośnicki, określając je jako *niewielkie, niezdolne, niedoświadczone* (a zatem pozbawione jeszcze cnot cennych dla wspólnoty państwowej), konstruuje przestrzeń dla jego czasowej ekskluzji ze wspólnoty i otwiera pole do rozważań nad tym, w jaki sposób przygotować dzieci/młodzież do roli i statusu obywatela oraz do związanych z nimi wyzwań: „ze względu na niewielkie doświadczenie życiowe, oraz na swe siły umysłowe i moralne, młodzież nie mogłaby podołać wszystkim aktualnym zagadnieniom państwa, przeto wybiera się spośród nich takie, które szczególnie się nadają dla celów wychowawczych” (s. 258). Florian Znaniecki nazywa te działania *przygotowaniem specjalnym* (1973, s. 47), co oznacza takie wychowanie, dzięki któremu dzieci będą w przyszłości „umiały i chciały uczestniczyć w tych czynnościach zbiorowych, jakie dana grupa

uważa za ważne i pożądane” (s. 8). Mają one zapobiegać nabywaniu przez nich właściwości szkodliwych dla życia zbiorowości i równocześnie służyć nabyciu wszystkich cech, które w przekonaniu danej zbiorowości powinni posiadać jej członkowie (s. 65).

W interpretacji Sośnickiego owo przygotowanie dziecka do obywatelstwa przybrało postać tzw. *łagodnego urabiania*, przeciwstawionego – z jednej strony – swobodnemu rozwojowi w duchu pąjdocentrycznym, a z drugiej strony – rygorystycznemu urabianiu zgodnie z celami społeczności (1964)⁴. Opracowana przez niego koncepcja wychowania państwowego ma więc w zamyśle balansować pierwiastek indywidualistyczny i społeczny, konstruując obywatela, którego cechuje orientacja w kwestiach istotnych dla państwa, „rozumienie jego ducha i przeżywanie najcharakterystyczniejszych i najgłębszych właściwości przejawiających się w szczegółowych jego sprawach i w jego stawaniu się” (1933, s. 193). Idzie w niej zatem o to, by etos państwowy nie został przyswojony w sposób powierzchowny i zewnętrzny, bo

można w czynach i w mowie stosować się jak najdokładniej do formułek etosu państwowego i wytwarzać w swym zachowaniu się pozory pełnej lojalności wobec niego; lecz wszystko to mogą być tylko zewnętrzne pozory, gdy sam etos nie stał się trwałą własnością wewnętrzną człowieka, gdy nie żyje w nim swą treścią, ale tylko objawia się na zewnątrz w gestach (s. 178),

ale na tyle głęboki, by „człowiek był zdolny i umiał przeżywać etos państwowy w jego najgłębszych treściach” (s. 192-193). Zdaniem Autora owo głębokie przeżywanie etosu jest uwarunkowane zintegrowaniem elementu *rozumowego, uczuciowego i czynnego* przeżycia (s. 193-201)⁵, co jest możliwe tylko wówczas, gdy przeżycie zasad etosu nie ma charakteru abstrakcyjnego, ale dokonuje się w ich szczegółowej i konkretnej postaci. Postępowanie ukierunkowane na głębokie przeżywanie Sośnicki określa mianem *organicznego*. Jego istotę stanowi syntetyczne budowanie całości od wewnątrz, bo „rozwój nie odbywa się przez wewnętrzne różnicowanie się pewnej dotychczas jednolitej całości, ale przez dołączanie nowych elementów, które tak są do siebie ustosunkowane i noszą w sobie takie rysy, że złączone stanowią integralną całość” (s. 209). W przypadku dziecka gromadzenie szczegółów z życia państwa, jego potrzeb, działania jego instytucji i organów poprzedza świadomość, że to, czego właśnie doświadcza i co przeżywa, stanowi zasadę etosu państwowego. Głębokie uwewnętrznienie etosu wymaga też tego, by wychowankowie mogli go przeżywać w bezpośrednim doświadczeniu. Ponownie jednak – w przypadku dziecka sfera jego doświadczeń jest, zdaniem Sośnickiego, „z reguły zbyt szczupła, aby można tą drogą zdobyć dość materiału dla tego celu” (s. 211), dlatego konieczne jest jej wzbogacanie przez planowy udział dziecka w świecie kultury.

Zewnętrzności i powierzchowności wychowania Sośnicki przeciwstawia wertykalne i horyzontalne roz-

⁴ Dyskusję na temat *łagodnego urabiania* sytuowanego między ideą swobodnego wzrostu i urabiania prowadzi Sośnicki w książce *Istota i cele wychowania* (1964), prezentując różne ich ujęcia – zaczynając od pąjdocentryzmu i na pedagogice radzieckiej kończąc.

⁵ Wskazane rodzaje przeżywania (etosu państwowego) pozwalają na wyodrębnienie własnych celów (rozwiniecie sumienia państwowego) i własnych treści wychowania państwowego, jak również na odróżnienie go od wychowania moralnego, społecznego czy umysłowego.

wijanie się przeżycia etosu: w *głęb* („przez co poszczególne jego zasady stają się dla nas pełniejsze w treść i w siłę”) oraz *na rozległość* („przez co ciało etosu wzbogaca się dla nas w nowe zasady, nie przestając równocześnie być jedną zwartą strukturalną całością”) (s. 208-209). Ten kierunek przeżywania wymaga zastosowania odpowiednich środków⁶. Sośnicki wymienia trzy grupy środków wychowania państwowego: „1. rzeczywiste i *aktywne współdziałanie* młodzieży w różnego rodzaju pracach o charakterze państwowym, 2. środki oparte na *ceremonjalizmie*, 3. środki o charakterze *intelektualistycznym*” (s. 255), przy czym za najbardziej obiecującą z punktu widzenia pełnego przeżycia etosu uważa pierwszą z nich. Wynika to stąd, że wymaga ona od wychowanków postawy czynnej, połączonej z *bezpośrednim działaniem*. Jak wyjaśnia Autor, pozostaje to w zgodzie z naczelną zasadą pracy szkoły wyrażającą się w postulatcie uczenia się przez działanie i wykorzystaną tu do celów specjalnych, których wymaga wychowanie państwowe. Sośnicki wskazuje:

Mamy przytem na myśli pełne działanie ucznia, a więc proces przebiegający wszystkie stadia, które prowadzą do czynnego i ruchowego jego wystąpienia. [...] okazuje się, [...] że strona intelektualna, emocjonalna i ruchowa biorą udział w całym procesie, że więc taki środek wychowawczy absorbuje całość osoby działającej. Dzięki udziałowi całej osoby człowieka w wystąpieniach kierowanych tak, aby one były zgodne z zasadami etosu państwowego, przenika on w jego strukturę i jest przeżywany w całej pełni we wszystkich swych stronach (s. 255-256).

Uważa lektura omawianej grupy środków wychowania państwowego wskazuje na przenikanie się w tym miejscu elementu przygotowania do bycia obywatelem z dziecięcą partycypacją w działaniach obywatelskich. Postrzegamy ten wątek wyводу Sośnickiego jako moment wychylenia jego koncepcji ku dziecięcemu obywatelstwu z tego względu, że ma on walor inkluzyjny. Środki wychowania przypisywane przez Sośnickiego do grupy *rzeczywistego i aktywnego współdziałania* młodzieży w różnego rodzaju pracach o charakterze państwowym, to bowiem *bezpośrednie wciąganie* młodzieży w *polityczne życie państwa*, w *czynne życie społeczne*, oraz *działania instytucji gmin i państw szkolnych*.

W przypadku *bezpośredniego wciągania* młodzieży w *polityczne życie państwa* idzie o jej udział w różnorodnych wydarzeniach związanych ze sprawami państwa (wiecach, zebraniach), o pełnienie dostępnych dla niej funkcji publicznych itp. Stosując środki wychowania tego rodzaju, pozwalamy wychowankom zetknąć się bezpośrednio z możliwie czystym etosem państwowym (s. 257). Nawet wówczas, gdy wychowanek zetknie się w problemami państwowymi niedostosowanymi wychowawczo do jego możliwości, traktuje się go na równi z dorosłymi, ponieważ staje „wobec tych samych zagadnień politycznych, z którymi i oni muszą się zmierzyć” (s. 258).

Z kolei w przypadku *wciągania* wychowanka w *czynne życie społeczne*, które nie jest co prawda związane bezpośrednio z polityką, lecz łączy się z nią pośrednio, ma on okazję pośredniego przeżywania etosu państwowego na przykład przez pracę w różnych organizacjach zawierających wiele elementów etosu pań-

⁶ Odrębne dzieło poświęcone problematyce środków wychowania noszące tytuł *Teoria środków wychowania* wydał Sośnicki w roku 1973.

stwowego (s. 259). Organizacje takie bowiem, mimo że realizują szereg określonych celów społecznych, które nie do końca pokrywają się z celami etosu państwowego, muszą poruszać również kwestie związane z państwem. Sośnicki argumentuje, że:

[w] istocie nabierają one wychowawczego znaczenia dopiero wtenczas, gdy są złączone z myślą i odczuciem pewnej misji, jaką jednostka ma spełnić w stosunku do pewnej całości. A całością tą jest nie tylko sama węższa grupa społeczna, na której terenie bezpośrednio się taka akcja odbywa, ale cała organizacja państwa, której szczegółową częścią tworzy grupa (s. 260).

Podobnie jest w przypadku środków wychowania skoncentrowanych wokół instytucji *gmin i państw szkolnych*, które pozostają do państwa w analogicznym stosunku jak inne zgrupowania społeczne. I chociaż porządek szkolny jest odmienny od porządku państwowego, gmina szkolna bywa traktowana jako środek wychowania, gdyż tworzy ona odpowiednie warunki dla rozwoju takich cnót państwowych jak podporządkowanie się całości czy odpowiedzialność (choć wymaga to włączenia treści państwowych do treści charakterystycznych dla gminy szkolnej). „Dopiero kiedy przyłączymy do zagadnień gminy szkolnej pewne zagadnienia państwowe [...], cnoty te mogą od nich nabrać też treści związanej z etosem państwowym” (1933, s. 263).

Wskazane środki wychowania zmierzają, jak widać, w kierunku dość szeroko zakrojonej partycypacji dziecka w sprawach państwa (na osi aktualizacji odpowiada ona biegunowi scalania), chociaż punktem wyjścia jest założenie o *niegotowości* dziecka do udziału w sprawach wspólnoty. Ten element koncepcji Sośnickiego zdaje się zbliżać go do pozornie alternatywnej myśli Janusza Korczaka, chociaż myślowy punkt wyjścia jest radykalnie odmienny. Korzeni Korczakowskiego sposobu myślenia o dziecięcym obywatelstwie należy bowiem upatrywać w refleksji nad człowieczeństwem i godnością ludzką, którą postrzegał jako wartość ontyczną, wrodzoną i trwałą, niezbywalną i zobowiązującą, wynikającą z bycia człowiekiem. „Dziecko jest osobą. Nie zadatkiem na człowieka, ale człowiekiem tu i teraz” (Smolińska-Theiss, 2013, s. 134). Godność dziecka, którą Korczak w nierozzerwalny sposób wiązał z jego wolnością i podmiotowością, stanowiła równocześnie punkt wyjścia i podstawę jego praw (1948). W tym kontekście dziecięce obywatelstwo stało się centralną osią pedagogiki i pedagogii Korczakowskiej, powstającej nieomal równoległe z humanistyczną, filozoficzną i strukturalistyczną myślą pedagogiczną Sośnickiego (w tym także jego pedagogiką państwową)⁷.

Uznając dziecko za *człowieka pełnego*, Korczak nie mógł mu odmówić statusu obywatela postrzeganego w kategoriach praw. Używając języka Marshallowskiego — przyznawał dzieciom prawa cywilne, polityczne i socjalne zaliczane dziś do generacji praw człowieka i obywatela. Podobnie jak Sośnicki, dostrzegał i rozumiał zarówno niebezpieczeństwa związane z pozostawieniem dziecku nieograniczonej swobody (wolności), jak i te, które wynikały z rygorystycznego jej ograniczania (zniewalania). Mając jednak głęboką pajdocentryczną

⁷ Problematykę wychowania państwowego Sośnicki zajmował się w latach 20. i 30. XX stulecia. Poza *Podstawami wychowania państwowego*, które ukazały się drukiem w roku 1933, nieco wcześniej i nieco później opublikował na ten temat kilka mniejszych rozpraw. Natomiast kluczowe teksty Korczaka, w których mowa o prawach dziecka i dziecięcym obywatelstwie (*Jak kochać dzieci – Dziecko w rodzinie*, *Prawo dziecka do szacunku*, *Prawidła życia*) datowane są na lata 1919-1930.

wiarę w potencjał dziecka, w swoich poszukiwaniach pedagogicznych odrzucał wszelkie praktyki wykluczające i zdecydowanie skierował się ku scalaniu wspólnoty dzieci i dorosłych w warunkach wolności i partnerstwa na zasadzie swoistej „umowy społecznej” honorującej prawa obu stron.

Problematyka wykluczania dzieci ma jednak swoją specyfikę, która wymaga dookreślenia. Przyjmując bowiem, że w rzeczywistości nie istnieje ani pełna ekskluzja, ani pełna inkluzja, a między nimi znajduje się wiele stopni pośrednich, dziecko może być „wykluczone z” wielu, kilku, lub tylko jednej sfery życia (społecznego, politycznego, ekonomicznego czy kulturowego), a jego wykluczenie może dotyczyć wielu istotnych kwestii, w tym równości wobec prawa, ludzkiego traktowania, szacunku itp., czy wreszcie interesującego nas obywatelstwa (tak w sensie jurystycznym, jak i szerszym, uwzględniającym poza przynależnością wszystkie pozostałe komponenty obywatelstwa). Na dodatek może być w różnym stopniu „wykluczone z” uczestniczenia w niektórych tylko (lub we wszystkich) dobrach dostępnych innym.

Zjawisko wykluczenia dzieci z pełnego obywatelstwa staje się (lepiej) zrozumiałe w świetle analiz Ann Hodgston, która wyróżnia trzy rodzaje ekskluzji oraz trzy grupy wykluczonych ze względu na kryterium zależności/niezależności czynników wykluczających od woli wykluczanych. Pierwszą z wyłonionych przez Hodgston grup wykluczonych tworzą „wykluczeni-odepchnięci” (*disaffected*), którzy nie przyjmują i nie przestrzegają obowiązujących norm społecznych. Charakteryzuje ich negatywne nastawienie wobec instytucji społecznych i z tej przyczyny w życiu wspólnoty uczestniczą niechętnie albo wcale. Są przy tym postrzegani zwykle jako odmienicy, dewianci, których nieobecność w życiu społecznym przyjmowana bywa z nieskrywaną ulgą. Drugą grupę wykluczonych stanowią „wykluczeni-nieuczestniczący” (*non participating*). Chociaż nie mają oni problemu ze zrozumieniem norm panujących w społeczeństwie, to świadomie i dobrowolnie rezygnują z udziału w strukturach społecznych. Trzecia grupa wykluczonych złożona jest z „wykluczonych-wykluczonych społecznie” (*socially excluded*), w przypadku których mamy do czynienia z wykluczeniem spowodowanym działaniem społeczeństwa (Hodgson, 1999, s. 11-32). Ekskluzja jest tu konsekwencją braku tych czy innych uprawnień (praw, wolności itp.) lub braku praktycznej możliwości ich realizacji; nie zaś (świadomego) wyboru określonej drogi życiowej.

Dzieci należą do trzeciej ze wskazanych grup; nie rezygnują one świadomie i dobrowolnie z udziału w życiu społecznym, lecz zostają wypchnięte (przez dorosłych) na jego margines. W przypadku dzieci mamy zatem do czynienia głównie z wykluczeniem spowodowanym działaniem społeczeństwa, nie zaś oporem jednostek. W odniesieniu do praw (nawet tych stworzonych z myślą o nich) pozostają w swoistym zawieszaniu, co wynika z faktu, że pełną zdolność do tzw. „czynności prawnych” uzyskuje dopiero osoba, która ukończyła 18 rok życia (*de facto* osoba dorosła). Do tego czasu dziecko nie posiada owej zdolności, co sprawia, że musi być reprezentowane wobec świata przez dorosłych. Sytuację taką Helmut Ostermeyer komentuje jednoznacznie: „Jeśli nie mogę korzystać z prawa — to znaczy, że go nie posiadam” (1992, s. 183).

Chociaż więc z formalno-normatywnego punktu widzenia dzieci są obywatelami zbiorowości, to w rzeczywistości pozostają wykluczonymi-wykluczonymi społecznie. Obywatelska ekskluzja dzieci polegająca na ich praktycznej nieobecności i braku uczestnictwa w różnych obszarach świata, dokonuje się zwykle w ma-

jestacie prawa oraz oficjalnych rozwiązań edukacyjnych (Dziemianowicz-Bąk, 2012) i pedagogiczno-wychowawczych, legitymizowanych przez przekonanie o niegotowości dziecka.

Podobnie jest w przypadku koncepcji Sośnickiego, dla którego myślowym punktem wyjścia było założenie o niegotowości dziecka do realizowania powinności wobec państwa i wynikającej z niej potrzeby podjęcia wobec niego *uzdatniających* zabiegów wychowawczych. Jednak na poziomie środków wychowania państwowego jego koncepcja zaczyna zmierzać w kierunku partycypacji dziecięcej. Można zatem powiedzieć, że doszedł do inkluzji dzieci określną drogą, za pośrednictwem partycypacyjnych w istocie środków wychowania. Z kolei Korczak ujmował dziecko jako *pełnego człowieka* i stąd umieścił inkluzję w centrum swojej myśli. Obywatelstwo dziecięce w jego ujęciu nie było jednak pozbawione sensu wychowawczego – było ono bowiem nie tylko (namyślanym) celem skierowanym w przyszłość, lecz także metodą i środkiem pracy. Łączyło samodoskonalenie, samokontrolę i wychowanie we wspólnocie w taki sposób, który pozwalał i dzieciom, i wychowawcom odnaleźć własne linie rozwoju życia, budować własną biografię, a także tworzyć i przeżywać etosy: moralny, grupowy i indywidualny – podążając od kontroli zewnętrznej do samokontroli, której podstawą jest wewnętrzne prawo moralne (Falska, 1983, s. 303). W pedagogii tej dziecięce obywatelstwo nie było także jedynie elementem utopijnej wizji świata, o który walczył dla dzieci, lecz konkluzją i rezultatem urzeczywistniania prawa dzieci do szacunku (Smolińska-Theiss, 2010); prawa, do którego – w mniemaniu Korczaka – zarówno dorośli, jak i dzieci muszą się przygotować, i którego muszą się nauczyć.

Korczak jako prekursor walki o prawa dziecka i równoprawną pozycję dzieci w społeczeństwie, uczynił bardzo wiele, by jego wychowankowie mogli w praktyce (*czynnie* – jak uważa Sośnicki) poznać, zrozumieć i przeżywać istotę (swojego) obywatelstwa. Dziecięce obywatelstwo nie było więc dla Korczaka jedynie „polem” semantycznej zabawy; traktował je z całą należną mu powagą, o czym świadczą przede wszystkim przyjęte przezeń praktyki wychowawcze i rozwiązania (instytucjonalne), które pozwalały dzieciom na praktykowanie i rozwijanie (własnego) obywatelstwa (Szczepka-Pustkowska, 2012, s. 13-15), co Sośnicki określa mianem jego *czynnego przeżywania* (1933, s. 196-199). Planując z wielką starannością organizację i reguły życia wewnętrznego stworzonych przezeń ośrodków dziecięcych, Korczak pragnął, by jego wychowankowie w praktyce poznali, czym jest prawo do sprawiedliwości (do obrony i zapewnienia wszystkich pozostałych praw na warunkach równości z innymi) i prawo do współdecydowania o losach wspólnoty, którą tworzyli, współzarządzania nią i współgospodarzenia w niej. „Mówił o obywatelstwie uprawnień, o prawach politycznych rozumianych jako prawo do głosu, wypowiedzania się, o prawach ekonomicznych i socjalnych” (Smolińska-Theiss, 2013, s. 138-139). Używając języka zaczerpniętego od Sośnickiego, można zaryzykować stwierdzenie, że celem owych praktyk i rozwiązań było kształtowanie (się) indywidualnych, grupowych, a w przyszłości także państwowych, etosów obywatelskich społeczności dziecięcej, rządzącej się zasadami sprawiedliwości, życzliwości, uczciwości, obowiązkowości, braterstwa, które Sośnicki traktuje jako istotne cnoty moralne wpisane w moralną sferę wychowania państwowego (1933, s. 222), oraz równych praw i obowiązków. W pedagogice Sośnickiego zostają one jednak sprowadzone do obowiązku/powinności wobec

państwa⁸ (s. 223). W pedagogii Korczakowskiej są praktykowane jako przysługujące dziecku prawa, aczkolwiek nie w obrębie społeczności dorosłych, a jedynie w wyizolowanych społecznościach dziecięcych.

Podsumowując: u podłoża koncepcji Sośnickiego leży odmienne niż w koncepcji Korczaka podstawy filozoficzne (przede wszystkim epistemologiczne i aksjologiczne), odmiennie też zostały rozłożone akcenty (Sośnicki eksponuje problematykę powinności, a Korczak – problematykę praw), natomiast podejście do wartości brzegowych wskazanej osi aktualizacji wydaje się być zbliżone (u Sośnickiego radykalnie postrzegane aktywne środki wychowania państwowego zakładają uwarunkowany celem wychowawczym czynny udział wychowanków we wszystkim, co dzieje się w państwie, bez względu na ich wiek i kompetencje, choć zalecany jest dobór tego, co bardziej przystępne, u Korczaka z kolei partycypacja dzieci wynika z ich praw, chociaż nie jest też pozbawiona sensu wychowawczego). Obydwie koncepcje można w tym kontekście potraktować jako przyczynek do współczesnego namysłu nad ekskluzją/włączeniem dzieci w życie wspólnoty oraz nad perspektywami ich wolności.

Nawiązując już wprost do charakteryzowanych wcześniej osi aktualizacji, idzie zatem o scalenie dziecka ze wspólnotą polityczną w warunkach jego wolności – które to zadanie wciąż nie traci na aktualności. Nadal bowiem dominuje przekonanie o „potencjalności” dziecka, co bywa przyczyną różnorodnych praktyk ekskluzywnych, które prowadzą w rezultacie do obywatelskiego wykluczenia najmłodszych. Dość powszechne jest bowiem przeświadczenie, że ktoś, kogo cechują „dziecinne” zachowania, obywatelem być nie może i za takiego nie powinien być uznawany⁹. Tymczasem, jak wskazuje Korczak, „dziecko nie może myśleć jak dorosły, ale może zastanawiać się nad poważnymi zagadnieniami dorosłych” (2002, s. 55).

Wykluczenie obywatelskie dzieci, pomimo wyraźnych postępów legislacyjnych w zakresie praw dziecka, wciąż oznacza brak dostępu i możliwości realizacji praw obywatelskich, przy czym idzie tu zarówno o prawa polityczne, ekonomiczne, jak i uprawnienia edukacyjne i socjalne, celem których jest utrzymanie partycypacji dziecka w życiu społecznym na odpowiednim poziomie. Zapewnienie bowiem odpowiednich ekonomicznych i społecznych warunków życia postrzegane jest jako podstawa „bycia obywatelem” – aktywnym uczestnikiem (życia) tak czy inaczej definiowanej wspólnoty.

⁸ „Żądając [...] od jednostki sprawiedliwości, uczciwości, życzliwości, ustępliwości lub obowiązkowości względem państwa, robimy to dlatego, że uważamy państwo jako całość za przedmiot, do którego ustosunkowanie się jednostki winno opierać się na takich samych zasadach, na jakich opiera się jej ustosunkowanie do innych ludzi, a więc na zasadach moralnych. Gdyby człowiek spełniał te zasady w stosunku do innych ludzi, a łamał je w odniesieniu do państwa, to wykroczyłby przeciw swemu sumieniu moralnemu, przyczem nie zwracałoby się uwagi na sumienie państwowe. Takie łamanie jest niedopuszczalne ze względu na własną moralność jednostki, a nie ze względu na państwo; byłoby ono przyjęciem innych zasad moralnych w stosunku do naszego ludzkiego otoczenia, a innych w stosunku do państwa, a ta dwoistość byłaby sprzeczna z zasadniczą właściwością każdego etosu moralnego: z dążeniem do jego bezwzględnej powszechności” (Sośnicki, 1933).

⁹ *Pueri pueri, pueri puerilla tractant* (Dzieci to dzieci, dzieci zachowują się dziecinnie).

Bibliografia

- Dziemianowicz-Bąk A. (2012). Edukacyjne strategie wykluczania. *Forum Socjologiczne*, 2, 167-178.
- Gajda J. (2006). *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Habermas J. (1993). *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*. Przeł. B. Markiewicz. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Hart R.A. (1992). Children's Participation From Tokenism to Citizenship. *Innocenti Essays*, 4.
- Hodgson A. (1999). Analyzing education and training policies for tackling social exclusion. W: A. Hayton (red.), *Tackling disaffection and social exclusion* (s. 126-152). London: Routledge.
- Jakubiak K. (1998). Idea wychowania obywatelskiego w polskiej myśli pedagogicznej przełomu XIX i XX wieku oraz okresu II Rzeczypospolitej. *Chowanna*, 2, 62-71.
- Kamiński K. (2014). Teoria wychowania państwowego Kazimierza Sośnickiego. *Przegląd Pedagogiczny*, 1. Repozytorium Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. Zaczepnięte 15 sierpnia 2017. Strona internetowa <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/1673>
- Korczak J. (1948). *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa-Kraków: Spółdzielnia Wydawnicza Książka.
- Korczak J. (2002). *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Marshall T.H. (2010). *Obywatelstwo i klasa społeczna*. Przeł. A. Manterys. *Zoon Politicon*, 1.
- Ostermeyer H. (1992). *Dziecko a prawo*. W: K. Blusz, *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rutkowiak J., Szczepka-Pustkowska M. (1995). Polityczność a upolitycznienie wychowania (W oparciu o teoretyczną rekonstrukcję fenomenu „pedagogika socjalistyczna”). W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Smolińska-Theiss B. (2010). Korczakowska idea praw dziecka. *Pedagogika Społeczna*, 3-4. Zaczepnięte 2 sierpnia 2017. Strona internetowa: http://www.pskorczak.org.pl/strony/stara_strona/strony/korczakowska_idea.pdf
- Smolińska-Theiss B. (2013). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sośnicki K. (1933). *Podstawy wychowania państwowego*. Lwów-Warszawa: Książnica-Atlas.
- Sośnicki K. (1964). *Istota i cele wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Szczepka-Pustkowska M. (2012). Dziecko – obywatel czy wykluczony?. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(17), 8-23.
- Trzciniński K. (2006). *Obywatelstwo w Europie. Z dziejów idei i instytucji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Vasak K. (1977). A 30-year struggle – the sustained efforts to give force of law to the Universal Declaration of Human Rights. *The UNESCO Courier*, November.
- Wołoszyn S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Kielce: Wydawnictwo Strzelec.

Znanięcki F. (1928). *Socjologia wychowania*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Księżnica-Atlas.

Znanięcki F. (1973). *Socjologia wychowania*. T. 2. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Summary

The theory of state upbringing of Kazimierz Sośnicki and children's citizenship

The aim of this work is an attempt to reconstruct and update the concept of state upbringing of Kazimierz Sośnicki. It seems to be significant in the context of the growing role of the state in the contemporary European reality of migration anxiety. The starting point of analysis is to establish the concept of Sośnicki in an idea of duality of a two-way relationship between social relations and socially constructed ethos, from which a particular participatory methodology of state upbringing has been derived. We perceive it as a project that is inclined towards children's citizenship, which gives the possibility of making comparisons with Janusz Korczak's thinking about child's citizenship.

Keywords: pedagogy: deconstruction-merging, children's citizenship, participation, freedom-enslavement, state upbringing.